المجلد (٥)، العدد (٢٠)، الجزء الثاني، سبتمبر ٢٠١٧، ص ص ١ – ٣٠

تقييم برنامج إعداد معلمات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات

إعداد

د/ وفـــاء محمـد عــون
أستاذ الإدارة التربوية المشارك
كليـــــة التربيـــة –جامعـــة الملك سعـــود

أ/ أريـج سلطـان العتيبـي
معلمـــة صعوبـــات تعلــم
وزارة التعليــــم – مدينـــة الريـــاض

DOI: 10.12816/0040295

تقييـــم بـرنـامج إعداد معلمـات الـتربيــة الخــاصــة
بجــامعــة الملك سعــود مـن وجهــة نظـر الطـالبـات

إعـداد
د/ وفاء محمد عون (*) & أ/ أريج سلطان العتيبي(**)

ملخــص الــدراســة

هدفت الدراسـة إلـى تقيـيم برنـامج إعـداد معلمـات التربيـة الخاصـة بجامعـة الملـك سـعود مـن وجهـة نظـر الطالبـات واكتشـاف الفـروق فـي آرائهـن تبعـا لاخـتلاف المعـدل التراكمـي والمسـار التخصصـي, وقـد تـم اسـتخدام المـنهج الوصـفي حيـث طبقـت الباحثـة اسـتبانة لتقيـيم برنـامج إعـداد معلمات التربية الخاصة على(٥٠)طالبة من الطالبات المتوقع تخرجهن" طالبات التدريب الميداني" وقد أظهرت النتـائج إن الطالبـات بشكل عـام راضيات عـن أسـاليب التقيـيم المتّبعـة مـن قبـل أعضـاء هيئـة التـدريس كمـا أنهـن أقـل رضـا عـن قـدرات ومهـارات أعضـاء هيئـة التـدريس وكـذلك عـن خبـرة التدريب الميداني بينما أظهرن الطالبات عدم رضـاهن عن جودة المقررات التي يطرحها البرنـامج، بشكل أخـص ضـعف الارتبـاط بـين النظريـة والتطبيـق. فـي النهايـة تـم اقتـراح عـدد مـن التطبيقـات والتوصيات عند القيام بدراسات في هذا المجال تأخذ في الاعتبار استخدام عيّنات مختلفة وأدوات قياس أخرى.

الكلمات المفتاحية: التقييم, برامج إعداد المعلم, التربية الخاصة

(*) أستاذ التربية الخاصة المشارك –كلية التربية-جامعة الملك سعود –ايميل wown@ksu.edu.sa
(**) معلمة ذوات صعوبات التعلم-وزارة التعليم –مدينة الرياض: areej82@live.com

An evaluation of preparation program for special education teachers in king Saud university from the students point of view

Mrs. Wafa Mohammed Own (*)   Mrs. Areej Sultan Alotaibi (**)

Abstract

The aim of this study was to evaluate the preparation program for special education teachers in king Saud university from the students point of view and to discover any differences in their opinion based on the differences on the cumulative average and the specific specialties. The study used the descriptive method, 50 female students who underwent the final specialised extensive training course. administrated a survey to evaluate the special education teaching preparation program.

Results showed that students were generally satisfied with the varieties of the evaluation systems “courses credits” that used by the staff. They were less satisfied by the staff academic abilities and skills and the quality of the specialised extensive training course. Moreover, students were not satisfied with the quality of the series of courses that were given in the program, especially their lack of the connection between theory and application.

Finally, implications and recommendations are suggested taking into consideration conducting further studies in which different samples, and different measures should be employed.

Keywords: Evaluation, Preparation Program for Teachers, Special Education.

(*) Co- Professor of educational administration, Faculty of Education, King Saud University. Email: wown@KSU.EDU.SA

(**) Learning disabilities teacher - Ministry of Education -City Riyadh. Email:Areej82@live.com

المقـــدمـــة

إن مهنة التدريس هي المهنة الأم فهي الرافد الأساسي الذي يزوّد د المهن الأخرى بالكوادر البشرية المؤهلة في جميع المجالات ولهذا تعتبر مسألة إعداد المعلم وتأهيله من المسائل الرئيسية التي تحتل الصدارة بين كل مشروعات التطوير في المؤسسات التربوية(أبو دقة وعرفة, ٢٠٠٧).

وبطبيعة الحال إذا كان معلم الطلاب العاديين يواجه ضغوطًا مهنيّة تتفاوت في الدرجة والنوع فإن المعلم الذي يتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصّة يتعرّض للعديد من المواقف والتحديّات التي تشكل مصادر إضافية للضغط, حيث أظهرت دراسة(lazuras, 2006) والمطبّقة على عينة من معلمي التربية الخاصة في اليونان أن صحّة معلمي التربية الخاصة تتأثر بالضغوط المهنية التي يتعرضون لها بدرجة أكبر مقارنة بالمعلمين العاديين و كذلك دراسة أبو هواش و الشايب(٢٠١٢) والتي أجريت على عينة من معلمات التربية الخاصة في حائل بالمملكة العربية السعودية وأشارت إلى أنّهن يعانين من مستويات احتراق نفسي عالية مقارنة بمعلمات التخصّصات الأخرى.

هذا وبناء على ما سبق فإن مهمّة إعداد معلم قادر على التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصّة بكفاءة وإكسابه القدرة على مواجهة وتحمّل الضغوط المختلفة وتفعيل طرق واستراتيجيات تدريس وتعديل سلوك مناسبة تعتبر من المهام التي تحتاج إلى المزيد من الاهتمام والعناية, وفي هذا الصدد أظهرت دراسة (Boujut &Dean &Grouselle, 2016) أن نوعية التأهيل الذي يتلقّاه المعلم تُعتبر عاملا أساسيا في قدرته على استخدام استراتيجيات تكيّف أفضل وشعور أقل بالإجهاد عند التعامل مع أطفال "التوحّد" مثلا مقارنة بالمعلمين الذين لم يتلقوا تأهيلا مناسبا.

من جهة أخرى ساهم انتشار مفاهيم مثل الجودة والاعتماد الأكاديمي وسعي المؤسسات التربوية الحثيث لتحقيق ذلك في الاهتمام المتزايد بضبط برامج إعداد المعلمين وفقا للمعايير المهنية التي تضعها الهيئات المتخصّصة والتي من أهمّها المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين CAEP /NCATE. وقد نشطت الدراسات التي تهدف إلى تشخيص واقع برامج إعداد المعلمين عموما ومن بينها برامج إعداد معلمي التربية الخاصة واكتشاف نقاط قوتها ونقاط ضعفها

بهدف التحسين وموائمتها للتوجّهات العالمية الحديثة ومنها دراسة العرجي(٢٠١٦) والتي أشارت إلى مشكلة غياب رؤية مشتركة لدى الجامعات السعودية حول برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بحيث تحقق الكفايات اللازمة وفقا للاتجاهات الدمجية الحديثة, فيما خلص Hussein (٢٠٠٩) في دراسته لتقييم برنامج إعداد معلمي صعوبات التعلم بجامعة الملك سعود إلى أن العيّنة تعتقد بفعالية البرنامج بشكل عام مع عدم رضاها عن فعاليّة المقررات وقدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس. وكذلك استعرض أحمد و عبد الشافي ونصّار (٢٠١٥) برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة وإنجلترا واليابان وخلصوا إلى ضرورة ضبط محتوى برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بناء على حاجات الدارسين وتضمينها مهارات ومعارف طبية ونفسية وأخلاقية واستراتيجيات تدريس متنوّعة كما اقترح داوود(٢٠١٧) تضمين برامج إعداد معلمي التربية الخاصة مقرّرا في أخلاق المهنة.

إن برنامج (بكالوريوس التربية الخاصة) بجامعة الملك سعود والذي تأسس عام ١٩٨٥ يمثل واحدًا من أشهر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وأكثرها عراقة حيث يقدّم القسم برنامجا لمدة أربع سنوات يُخصّص المستوى الثامن(الأخير) منه للتدريب الميداني في كل مسار, وقد بقيت خطة البرنامج ثابتة لفترات طويلة دون أن تطالها أيّة تعديلات كما ذكر (Althabet,2002), إلا أنه تم مؤخرا إجراء تعديلات طفيفة على خطة البرنامج كحذف بعض المساقات وإضافة أخرى كمساق استراتيجيات التدريس(نظري/ تطبيقي) الخاص بكل فئة في المستويين السادس والسابع وإضافة مساق لتوظيف التقنية في التدريس.

مشكلة الدراسة:

لا تتوفر الكثير من المعلومات والدراسات حول مدى فاعليّة برنامج إعداد معلمات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود منذ إنشائه حيث الدراسات قليلة ومتباعدة والتي إمّا تستهدف مجالا واحدا كمجال المقررات كما في دراسة الشخص(١٩٨٧) لمعرفة أثر مقرر " مقدمة في التربية الخاصة" على اتجاهات المعلمين نحو المعاقين. أو تركز على مسار واحد كدراستي (Hussain,2009) و(الكثيري, ٢٠١١) إذ هدفت لتقييم فعالية برنامج إعداد معلمي صعوبات

التعلم و كذلك دراسة الثابت(Althabet,2002) والتي سعت للكشف عن رأي معلمي ومعلمات الإعاقة العقلية نحو برنامج إعدادهم في جامعة الملك سعود.

وبالإضافة إلى حرص مؤسسات التعليم العالي على إعداد معلمي تربية خاصة طبقا للمعايير المهنية العصرية فقد اختبرت الباحثة في عملها مع بعض الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة شعورًا بالفجوة بين ما تمّ دراسته من جهة وبين ما يحدث في الميدان من جهة أخرى وكذلك نقص كفاءة بعض معلمات التربية الخاصة وشكوى بعض أسر الأطفال المعاقين من سوء الخدمات التي يتلقاها أطفالهم, كما أن برامج التدريب أثناء الخدمة التي تقدمها وزارة التعليم لمعلم التربية الخاصة مازالت قليلة.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

- **ما رأي طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في برنامج إعدادهن؟**

أسئلـــــة الـــدراســــة:

تتحدد أسئلة الدراسة فيما يلي:

١- ما رأي طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في المقررات الدراسية ضمن برنامج إعدادهن؟

٢- ما رأي طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في التدريب الميداني ضمن برنامج إعدادهن؟

٣- ما رأي طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في أساليب التقييم المتبعة في القسم؟

٤- ما رأي طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في القدرات المهنية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في القسم؟

٥- ما مدى اختلاف وجهة نظر طالبات قسم التربية الخاصة في البرنامج تبعاً لمتغيرات الدراسة (المسار التخصصي، المعدل التراكمي)؟

هـــدف الـــدراســـة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة رأي طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في برنامج إعدادهن(المقررات الدراسية, التدريب الميداني, أساليب التقييم المتبعة في القسم, القدرات المهنية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في القسم) وكذلك معرفة مدى اختلاف وجهة نظر طالبات قسم التربية الخاصة في البرنامج تبعا لمتغيّرات الدراسة وهي(المعدّل التراكمي, المسار التخصصي).

أهميـــة الـــدراســـة:

أولاً: الأهميـة النظـريـة:

تستمد هذه الدراسة أهميّتها من وجودها في منطقة مشتركة بين مجالات: الإدارة التربوية, التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس, كما أن هناك ندرة في الدراسات – على حد علم الباحثة– التي هدفت إلى تقييم برنامج إعداد معلمات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بكافة مساراته التخصّصية مع كونه الرافد الأساسي لميدان التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: الأهمية التطبيقيـة:

تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة للتعرف على نقاط الضعف والقوة في برنامج إعداد معلمات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود لصنّاع القرار, وإمكانية الإفادة من نتائجها في تطوير البرنامج.

حـــــدود الـــدراســـة:

تتحدد الدراسة في استجابات عينة من طالبات التدريب الميداني/ المستوى الثامن بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود بالرياض في المسارات التالية: الإعاقة العقلية, الإعاقة السمعية, صعوبات التعلم, الاضطرابات السلوكية والتوحد.

مصطلحات الدراسة:

١- التقييم (**Evaluation**):

يعرّف الخطيب(٢٠٠٨, ٢٥٦) تقييم البرنامج بأنه" تلك العملية المنظمة التي تُنفّذ للحكم على جدوى وفاعلية برنامج معين بهدف اتخاذ قرارات حوله في ضوء معلومات موثقة", **ويعرّف إجرائيا** مجموع الدرجات التي تعبّر عن درجة رضا العينة العشوائية من طالبات التدريب الميداني والبالغ عددها(٥٠) طالبة في مسارات: الإعاقة العقلية, الإعاقة السمعية, صعوبات التعلم, الاضطرابات السلوكية والتوحّد والتي تم الحصول عليها من خلال الاستبانة المعدّة من قبل الباحثة على ضوء استبانة(Althabet,2002) ومعايير المجلس الوطني الأمريكي CAEP / NCATE لاعتماد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

٢- التربية الخاصة (**Special Education**):

هي "جملة من الأساليب التعليمية الفردية المنظمة التي تتضمّن وضعا تعليميا خاصًا ومواد خاصّة أو مكيّفة, وطرائق تربوية خاصّة وإجراءات علاجية تهدف إلى مساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق الحد الأقصى من الكفاية الذاتية الشخصيّة والنجاح الأكاديمي"(الحديدي والخطيب, ٢٠٠٩, ٢١).

٣- برنامج إعداد معلمات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود

preparation program for special education teachers in king Saud university Stories

هو البرنامج الذي تقدّمه كلية التربية بجامعة الملك سعود والذي تم إنشاؤه عام ١٩٨٥ م لإعداد معلمات التربية الخاصة, **ويعرّف إجرائيا** بالجوانب التالية من البرنامج: المقررات التي يقدمها البرنامج و التدريب الميداني وأساليب التقييم في القسم والقدرات المهنية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

الإطـــــار النظــري والــدراســـات الســابقـــة:

أشارت مراجعة الأدب المتّصل بالدراسة إلى مجالين مميزين يناقش الأول منهما برامج إعداد المعلم عموما ومعلم التربية الخاصة بالتحديد محتواها وواقعها, فيما يناقش الآخر تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على ضوء مفاهيم مثل الجودة والاعتماد الأكاديمي.

أولاً: برامج إعداد معلم التربية الخاصة:

تضطلع العديد من المؤسسات على مستوى العالم بإعداد المعلم ومنها كليّات التربية بالجامعات والتي نشأت في العشرينات من القرن العشرين كنتيجة لظهور ما يطلق عليه " علم وفن التدريس" The Science And Art Of Teaching وتعتبر جامعة Michigan والتي تأسست عام ١٨١٧م من أوائل الجامعات التي أُنشئت بها كلية للتربية ثم تبعتها العديد من الجامعات(بدران والبوهي, ٢٠٠١, ٣٢٤).

وبإمعان النظر إلى عمل المعلم الفعلي نجد أنه يمارس عملا فنيّا واجتماعيا وأخلاقيا معقدًا يتغير بتغير الظروف والأوضاع ونوعية المتعلمين ويتطور باستمرار وبالتالي يتعذّر تحديد تفاصيله الدقيقة كما في توصيف بعض الوظائف المالية والإدارية(أخضر,٢٠٠٧).

وعلى الرغم من صعوبة تحديد أدوار المعلم بدقّة إلا أن الاتجاه الذي يتبنى إعداده وفقًا لمبدأ الكفايات من أهم الاتجاهات المعاصرة لكونه يلخّص الكفايات الأساسية للمعلم والمحددة في مجالات: نظريات التعلم والسلوك, المعلومات التخصّصية العامة والدقيقة, الجانب المهاري في التدريس وكذلك الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم والتعليم, ويتم تحقيق هذه الكفايات عبر برامج إعداد المعلم التي تقدمها الجامعات والكليات المختلفة على مستوى العالم باختلاف التخصصات ويمكن رصد نمطين أو أسلوبين شائعين لهذه البرامج هما: الأسلوب التتابعي والتكاملي إذ يهتم الأسلوب التتابعي بالإعداد العلمي والتخصصي بدايةً ثم يلتحق الطالب بعد أن يتخرج بكليات التربية ليدرس لمدة سنة أو سنتين دبلوما يؤهله تربويا بينما يجمع الأسلوب التكاملي بين الإعداد العلمي والتربوي والثقافي في وقت واحد خلال مدة دراسية لا تتجاوز غالبا أربع سنوات (السميح,٢٠١٠).

وباستعراض موجز لبرامج إعداد المعلمين على المستويين العربي والمحلّي يتبين وجود عدد من المشكلات وجوانب القصور في برامج إعداد المعلم منذ بدايتها حتى اليوم مما يبرز الحاجة المستمرة لتقييم هذه البرامج حيث كشفت الدراسات عن مشاكل مختلفة منها غياب التنسيق والتكامل بين مكونات برامج الإعداد في الوطن العربي حيث أن غالبية برامج إعداد المعلمين تتضمن الجوانب: الأكاديمية, المهنية, والثقافية إلا أنها تعاني من الانفصال وعدم الترابط فيما بينها مما يشكك في فعاليتها(بن هويمل والعنادي, ٢٠١٥), وذلك يتفق مع ما أشار إليه السميح (٢٠١٠) من أن برامج إعداد المعلم في كليات التربية وكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية تعاني من مشكلة طغيان جانب على جانب آخر, وقد اقترح بغدادي (٢٠٠٠) إضافة سنة امتياز لمزاولة مهنة التعليم كما لدى طلاب الطب في محاولة لتفادي آثار مشاكل ضعف التطبيق وطغيان الجانب النظري في برامج الإعداد.

وليست برامج إعداد معلمي التربية الخاصة استثناء من هذا بل إن معلم التربية الخاصة وكنتيجة لتعامله مع طلاب بخصائص مختلفة يعتبر مسئولا عن برمجة التعليم وإعادة تكييف المناهج بحيث يسمح بتعليم كل طالب وفقا لقدراته ممّا يجعله أكثر عرضة للتأثر بعيوب برامج الإعداد. وكما ترى الحديدي والخطيب (٢٠٠٩) فإن معلم التربية الخاصة أصبح يؤدي أدوارا جديدة تتطلبها الاتجاهات الدمجية الحديثة في تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تطرح فكرة التدريب غير التصنيفي في التربية الخاصة Non Categorical Approach وذلك على افتراض واسع مفاده أن أوجه التشابه بين فئات الإعاقة أكثر من أوجه الاختلاف. وهناك نماذج متعددة لتأهيل معلمي التربية الخاصة للمستقبل نذكر منها التأهيل المعتمد على الكفايات عبر تحديد وصف سلوكي للأداء ومن ثم إكسابه للمعلم. وكذلك التأهيل وفقا لتصنيف الخدمات إلى مباشرة وغير مباشرة، حيث كان المعلم سابقا يؤهل لتدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مباشرة في مدارس خاصة أو غرف مصادر بينما الآن فقد يعمل معلمو التربية الخاصة بشكل غير مباشر مع الطلاب ويقدمون خدمات إرشادية لذوي الصلة. كما تصنف برامج إعداد معلمي التربية الخاصة إلى تأهيل فئوي وغير فئوي وبينهما التأهيل التوفيقي ولكل اتجاه مبرّراته, حيث الفئوي

يؤهل المعلم في فئة واحدة من فئات التربية الخاصة بينما غير الفئوي يؤهله للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عموما ويمكن القول أن أحد أسباب استمرار الاتجاه التوفيقي في بعض الجامعات – من وجهة نظر الباحثة– هو محاولة لمواكبة التوجهات الحديثة مع الإبقاء على التأهيل الفئوي لتناسبه مع واقع الخدمة المقدّمة لذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية، ويمكن وصف الاتجاه التوفيقي بأنه برنامج مصمم كي يؤهل المعلم تأهيلا لا فئويا شاملا لفترة سنتين إلى ثلاث سنوات جامعية ليتخصّص في العام الثالث والرابع أو الرابع في فئة محددة(المغاربة, ٢٠١٧).

وباستعراض الاتجاهات العالمية الحديثة لتأهيل معلمي التربية الخاصّة في عدد من الدول نجد أنه وعلى سبيل المثال في إيرلندا أوصت مجموعة العمل والتنسيق بالسياسة التعليمية بعدد من آليات الارتقاء بمعلمي التربية الخاصة كتضمين برامج تأهيلهم بالتشريعات الحالية وربطها بأفضل نماذج الممارسات المهنية والمراجعة المستمرة لهذه البرامج والسعي إلى تجديدها وتبادل المعلمين والإداريين في مؤسسات التربية الخاصة مع الدول ذات الخبرة في هذا المجال وتأسيس شبكة إلكترونية لربط المدارس بعضها ببعض. أما في الولايات المتحدة الأمريكية تعطى شهادة للمدرس في التخصص على أساس الإعاقة البسيطة, أو المتوسطة أو الشديدة, وقد تم مؤخرا في أستراليا إنشاء شبكة للربط بين أقسام التربية الخاصة والباحثين والمعلمين(المغاربة, ٢٠١٧). كما تشترط اليابان عضوية مهنية خاصة وتحديد معايير علمية وأخلاقية للالتزام بها(Toth and Matsuishi ,2001).

ثانيًا: تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة:

إن تحقق مفاهيم مثل الجودة والاعتماد الأكاديمي في أية مؤسسة يتطلّب ثلاث مقومات أساسية كما ذكرها البحيري ومحمود(٢٠٠٦, ٦١) وهي: "الإدارة التشاركية, الاستخدام الفعال لفرق العمل, والتحسين المستمر للعمليّات وذلك لضبط جودتها ونعني بالجودة الشاملة الأسلوب المتكامل الذي يطبق في جميع فروع المنظمة ومستوياتها ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء المستفيدين وتحقيق الكفايات اللازمة لنجاحهم مستقبلا في تأدية أدوارهم على أكمل وجه(علاونة,

٢٠٠٤), ومن البديهي أن التحسين المستمر لضبط جودة المنظمة يتطلّب تقييما مستمرا للبرامج التي تقدّم في إطارها مع ضرورة الأخذ بآراء الفئات التي تستهدفها هذه البرامج, ويعتمد تقييم برامج إعداد المعلمين على معايير مستمدّة من الكفايات اللازم توافرها في مخرجات هذه البرامج والتي يلخّصها عبيدات(٢٠٠٧) في ثلاث مجالات: المعايير الخاصة بالمعرفة, ومعايير خاصّة بالأداء, ويعرّف البحيري ومحمود(٢٠٠٦)الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم بأنها الإجازة التي تمنحها هيئة ما لبرنامج دراسي وتقرّر بأن هذا البرنامج يصل إلى الحد الأدنى الضروري من معايير الكفاءة الموضوعة سلفا من قبل هذه الهيئة والهدف طمأنة الرأي العام بأن البرنامج يحقق تطلعاته في الحصول على موارد بشرية مؤهلة تأهيلا عاليا لمزاولة المهنة بنجاح.

وفي هذا الصدد يعتبر المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين CAEP/NCATE من أشهر الهيئات التي تتولّى الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي و الذي يركز على ستة معايير رئيسية لاعتماد برامج إعداد المعلمين وهذه المعايير تتضمن: المعارف والمهارات المكتسبة, آلية التقويم والتقييم للبرامج, الخبرات العملية, التنوع, تنمية أعضاء هيئة التدريس وتطويرهم, مصادر المعلومات المتوفرة للبرنامج.

أما فيما يتعلق ببرنامج إعداد معلمي التربية الخاصة على وجه الخصوص فقد صدّق المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين في نسخته الأخيرة(٢٠١٢)على معايير مجلس الأطفال غير العاديين(CEC) والذي يقدم الكفايات اللازمة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة في عشرة معايير مفصّلة على النحو التالي:

المعيار الأول: ويتضمن الأساس المعرفي الخاص بمعلمي التربية الخاصة (الأسس العلمية للتربية الخاصة) والذي يشمل معرفة القوانين والسياسات والتشريعات والقضايا الإنسانية التي أثيرت في تاريخ التربية الخاصة

المعيار الثاني: خصائص المتعلمين وقدراتهم.

المعيار الثالث: الفروق الفردية بين المتعلمين وفهم تأثير عوامل اللغة والثقافة والخلفيات العائلية على قدراتهم وخياراتهم المهنية.

المعيار الرابع: الاستراتيجيات التعليمية حيث يجب أن يمتلك معلمي التربية الخاصة ذخيرة من الاستراتيجيات التعليمية المبنية على أدلة تدعم تفريد التعليم وتعزز التفكير الناقد وحل المشكلات ووعي الطلاب بقدراتهم واحترام الذات وتطويرها.

المعيار الخامس: ويتضمن بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي حيث يجب أن يمتلك معلمي التربية الخاصة القدرة على خلق بيئات تعلم للأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة تحتوي على تفاعلات اجتماعية إيجابية والمشاركة في الأنشطة وتشجيع الاستقلال وتمكين الشخصية وإشراكهم مع العاديين في أنشطة ذات مغزى

المعيار السادس: لغة التواصل حيث يجب أن يكون معلم التربية الخاصة قادر على استخدام استراتيجيات لتعزيز وتطوير النمو اللغوي ومهارات الاتصال مع القدرة على استخدام البدائل التكنولوجية لتعزيز التواصل.

المعيار السابع: تصميم المناهج والتخطيط التعليمي حيث أن اتخاذ القرار بشأن تعليم الحالة الخاصة هو صلب مهنة معلمي التربية الخاصة فيجب أن يمتلك المعلم هنا القدرة على تطوير خطط تعليمية فردية طويلة المدى مع ترجمتها إلى أهداف قصيرة وفقا لقدرات الطالب واحتياجاته وبيئة التعلم فضلا عن خلق مواد ووسائل تعليمية.

المعيار الثامن: القياس والتقييم حيث أنهما جزء لا يتجزأ من عملية صنع القرار وتستخدم نتائجهما للمساعدة في تحديد الاحتياجات الخاصة لوضع الخطط وتعديلها في ضوء عمليات التقييم المستمرة حيث يجب أن يمتلك معلم التربية الخاصة خلفية كاملة حول الأساسيات والمبادئ الأخلاقية للقياس وفهم نظرياته ومعالجة قضايا الموثوقية والمعايير والتحيز وفهم محددات التقييم والتعاون في ذلك مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة والزملاء لضمان عدم التحيز مع قدرتهم على إجراء اختبارات رسمية وغير رسمية للسلوك والتعلم والإنجاز.

المعيار التاسع: الممارسة المهنية والأخلاقية حيث يجب أن يلتزم معلم التربية الخاصة بأخلاقيات المهنة مع الإلمام بالمسائل القانونية والأخلاقية والمهنية.

المعيار العاشر: العمل التعاوني حيث من صميم عمل معلم التربية الخاصة تعاونه مع الأسر بشكل روتيني وكذلك مع المربين الآخرين لهذه الفئات(CEC,2015).

وبالعودة إلى الدراسات التي سعت إلى تقييم واقع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وجدت الباحثة ما يلي:

- بدأت هذه الدراسات مبكّرا وإن كانت قليلة كدراسة الشخص(١٩٨٧) والتي أجراها بعد سنوات قليلة من إنشاء برنامج التربية الخاصة بجامعة الملك سعود والتي هدفت إلى معرفة أثر بعض مقررات التربية الخاصة في تغيير اتجاهات الطلاب نحو المعاقين وقد كشفت النتائج عن فروق لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت لدراسة مقرر" مقدمة في التربية الخاصة" بأساليب منوعة بمعدل ١٥٠ دقيقة أسبوعيا لمدة أربعة عشر أسبوعا.
- النشاط النسبي للدراسات التي تهدف إلى تقييم برامج معلمي التربية الخاصة مع انتشار مفاهيم الجودة والاعتماد الأكاديمي ومنها دراسة الثابت(Althabet,2002) والتي أظهرت أن لدى معلمي الإعاقة العقلية "خرّيجي قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية" تصورًا يميل إلى الإيجابي نحو برنامج إعدادهم مع وجود فرق في درجة الرضا تبعا لمتغير الجنس حيث كان المعلمين أعلى رضا عن البرنامج من المعلمات وكذلك أشارت دراسة الكثيري(٢٠١١) حول تقويم برامج إعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود والتي اتبعت المنهج الوصفي عبر استطلاع عيّنة من أعضاء هيئة التدريس وعينة من المعلمين والمشرفين خرّيجي القسم والطلاب المتوقع تخرجهم إلى أن البرنامج يحقّق أهدافه لكنه يحتاج إلى تطوير الخطة ومحتوى المقررات واستراتيجيات وأساليب التدريس فيما أوصى العرجي(٢٠١٦) بإعداد خطة نموذجية لمقررات التربية الخاصة في المسار العام حيث كشفت دراسته عن أن خطط الجامعات السعودية لم تتفق إلا على مقرر واحد مسجل بها جميعا وهو "مقدمة في التربية الخاصة" مما يدلل على غياب رؤية مشتركة في إعداد معلم تربية خاصة عصري يحقق مفهوم الدمج حسب المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة.
- اتفقت معظم الدراسات التي تهدف إلى تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على استخدام المنهج الوصفي وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية.

إجـــــراءات الـــــدراســـــة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي(المسحي).

مجتمع الدراسة:

جميع طالبات المستوى الثامن (تدريب ميداني) لكافة المسارات, إعاقة عقلية / إعاقة سمعية / صعوبات التعلم / اضطرابات سلوكية وتوحد ، والبالغ عددهن (٢١٨) طالبة موزعات على المسارات كما يلي: (٩١) طالبة مسار الإعاقة العقلية، (٥٩) طالبة مسار صعوبات التعلم, (٣١) طالبة مسار اضطرابات سلوكية وتوحد و (٣٧) طالبة مسار الإعاقة السمعية.

عينة الدراسة:

تكونت العينة النهائية من (٥٠) طالبة تم اختيارهن بطريقة عرضية من مجموع طالبات التدريب الميداني لكافة المسارات، وجاءت خصائص العينة من حيث متغيرات الدراسة كما يلي:

توزعت العينة على متغيّر المسار التخصصي الدقيق إلى ٣٤.٠٪ من إجمالي أفراد الدراسة صعوبات التعلم، و٢٤.٠٪ إعاقة سمعية، و٢٢.٠٪ اضطرابات سلوكية وتوحد، و٢٠.٠٪ إعاقة العقلية, أما متغيّر المعدل التراكمي فما نسبته ٧٦.٠٪ من إجمالي أفراد الدراسة معدلهن التراكمي من ٤ إلى ٥ وهن الفئة الأكثر من أفراد الدراسة ، في حين أن ٢٤.٠٪ من إجمالي أفراد الدراسة معدلهن التراكمي من ٣ إلى ٣.٩٩٪ .

أداة الدراسة:

بالإضافة إلى استمارة البيانات الأولية التي احتوت على عدد من البيانات وهي: المعدل التراكمي والمسار التخصصي، تم استخدام استبانة تقييم برنامج إعداد معلمات التربية الخاصة وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الاستبانة.

أولا: بناء الاستبانة:

بالرجوع إلى استبانة Althabet(٢٠٠٢) مع استبعاد وتعديل بعض الفقرات لتتناسب مع عيّنة الدراسة جاءت الاستبانة في أربعة محاور وهي : محور المقررات الدراسية، محور التدريب الميداني، محور أساليب التقييم، ومحور القدرات المهنية والأكاديمية لعضو هيئة التدريس, وكان عدد بنود الاستبانة في صورتها النهائية (٢٨) فقرة يجيب عليها المفحوص وفقا لمدرج خماسي وهو: أوافق بشدة ، أوافق ، غير متأكد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة . جميع العبارات مصاغة باتجاه الموافقة ما عدا العبارات(٣)،(٤)،(٦)،(١١), كما توجد درجات فرعية للمقياس(خاصة بكل محور).

ثانيًا: الخصائص السيكومتريّة للاستبانة:

للتأكد من وضوح العبارات ومناسبتها لمستويات الطالبات ولحساب الزمن المستغرق في الاستجابة على الاستبانة تم تطبيق الاستبانة على (١٥) طالبة من طالبات التربية الخاصة وقد استغرق زمن التطبيق(٥) دقائق تقريباً ثم طلب من الطالبات بعد الانتهاء من التطبيق وضع إشارة على أية بنود غامضة ووضع اقتراحاتهن إن أمكن وقد أجريت تعديلات على صياغة بعض العبارات التي اقترحت الطالبات تعديلها.

ثالثًا: فحص الاستبانة(الصدق والثبات):

١- صدق المحكمين:

عرضت الاستبانة في صورتها الأولية المكونة من(٣١)عبارة على (٤) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود لتحديد مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها للمحور الذي تقيسه، وقد اعتبرت العبارة التي تحصل على نسبة ٨٠٪ من الموافقة عبارة مجازة, وتم حذف العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٠٪ وهي(٣)عبارات وبذلك أصبح عدد عبارات الاستبانة بعد الحذف والتعديل(٢٨)عبارة.

٢- الاتساق الداخلي للبنود:

تم حساب الاتساق الداخلي للبنود من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وقد كانت جميع معاملات الارتباط في المحاور الأربعة دالة إحصائياً عند ٠١. و٠٥.

٣- ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخCronbach's Alpha:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام(معادلة ألفا كرونباخ) وقد كان معامل الثبات العام (٠.٨١) كما حصلت المحاور الأربعة على درجة معامل ثبات عالٍ تتراوح بين (٠.٧٣- ٠.٨٧) كما يلي: المحور الأول درجة ثبات (٠.٧٣) , المحور الثاني درجة ثبات (٠.٧٤), المحور الثالث درجة ثبات (٠.٧٩) , المحور الرابع درجة ثبات(٠.٨٧).

رابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS) وقد تم استخدام المقاييس الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " Weighted Mean" وذلك معرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة عن العبارات مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون, ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي(الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤) ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي(٤/٥=٠.٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس(أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي :

- من ١ إلى ١.٨٠ يمثل(لا أوافق بشدة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١.٨١ إلى ٢.٦٠ يمثل(لا أوافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢.٦١ إلى٣.٤٠ يمثل(غير متأكد)نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

- من ٣.٤١ إلى ٣.٢٠ يمثل (أوافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٤.٢١ إلى ٥.٠٠ يمثل(أوافق بشدة)نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

ولحساب الفرق بين المجموعتين على متغير التحصيل الدراسي تم استخدام اختبار ت T-test. و تحليل التباين الثنائي لحساب الفروق بين طالبات المسارات الأربعة على درجة الرضا.

نتائج الدراسة:

سيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها لكل تساؤل من تساؤلات الدراسة وفقا للترتيب التالي:

١- نتائج التساؤل الأول (محور المقررات الدراسية): ما رأي طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في المقررات الدراسية ضمن برنامج إعدادهن؟

تم استخدام المتوسط الحسابي والمتوسط الموزون والانحراف المعياري كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١)

		أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق ولا اختلف	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
١- عدد المقررات المقدمة في قسم التربية الخاصة كان كافياً .	ك	٢١	١٤	٧	٦	٢	٣.٩٢	١.١٩	٥
	%	٤٢.٠	٢٨.٠	١٤.٠	١٢.٠	٤.٠			
٢- عدد المقررات المقدمة في مساري كان كافياً	ك	٨	١٢	٢	١٣	١٥	٢.٧	١.٥٢	١١
	%	١٦.٠	٢٤.٠	٤.٠	٢٦.٠	٣٠.٠			
٣- يوجد تكرار في مقررات البرامج	ك	٢٨	١٧	١	٤		٤.٣٨	٠.٨٨	٢
	%	٥٦.٠	٣٤.٠	٢.٠	٨.٠				
٤- توجد حاجة لاستحداث مقررات جديدة	ك	٢١	٢٥	٢	١	١	٤.٢٨	٠.٨١	٣
	%	٤٢.٠	٥٠.٠	٤.٠	٢.٠	٢.٠			

		أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق ولا اختلف	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
٥- المراجع المقررة في مجال مساري حديثة ومفيدة	ك	٣	١٣	٢٢	١١	١	٣.١٢	٠.٩	٨
	%	٦.٠	٢٦.٠	٤٤.٠	٢٢.٠	٢.٠			
٦- المقررات في مجال مساري نظرية غالباً	ك	٢٤	٢٢	٤			٤.٤	٠.٦٤	١
	%	٤٨.٠	٤٤.٠	٨.٠					
٧- أكسبتني المقررات مهارات عليا مثل تحليل الموقف ، التعلم الذاتي ، اتخاذ القرارات	ك	١	١٦	١١	٢١	١	٢.٩	٠٩٥	١٠
	%	٢.٠	٣٢.٠	٢٢.٠	٤٢.٠	٢.٠			
٨- اكسبني البرنامج المعرفة باللوائح والأنظمة والتشريعات الخاصة بالأطفال غير العاديين	ك	٤	٢٣	١٤	٩		٣.٤٤	٠.٨٨	٦
	%	٨.٠	٤٦.٠	٢٨.٠	١٨.٠				
٩- أكسبتني المقررات في مجال مساري القدرة على تشخيص وتقييم الحالات الخاصة	ك	١	٢٤	١٢	١٣		٣.٢٦	٠.٨٨	٧
	%	٢.٠	٤٨.٠	٢٤.٠	٢٦.٠				
١٠- أكسبتني المقررات في مجال مساري القدرة على إعداد البرنامج التربوي الفردي	ك	٦	١٤	١٠	١٩	١	٣.١	١.١١	٩
	%	١٢.٠	٢٨.٠	٢٠.٠	٣٨.٠	٢.٠			
١١- هناك فجوة بين ما تعلمته في المستويات السابقة وبين ما شاهدته في التدريب	ك	٢٨	١٧	١	٤		٤.٢	١.١١	٤
	%	٥٦.٠	٢٢.٠	١٠.٠	١٠.٠	٢.٠			

		أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق ولا اختلف	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
الميداني									

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول(١)أن أفراد الدراسة موافقون على العبارات التالية مرتبة تنازليا من الموافقة الأكثر إلى الموافقة الأقل(المقررات في مجال مساري نظرية غالبا"٤.٤" ، يوجد تكرار في مقررات البرامج " ٤.٣٨"، توجد حاجة لاستحداث مقررات جديدة" ٤.٢٨" هناك فجوة بين ما تعلمته في المستويات السابقة وبين ما شاهدته في التدريب الميداني" ٤.٢" عدد المقررات المقدمة في قسم التربية الخاصة كان كافياً" ٣.٩٢"اكسبني البرنامج المعرفة باللوائح والأنظمة والتشريعات الخاصة بالأطفال غير العاديين " ٣.٤٤"), كما يتبين أن أفراد الدراسة غير متأكدين من العبارات التالية مرتبة تنازليا من الموافقة الأكثر إلى الموافقة الأقل (أكسبتني المقررات في مجال مساري القدرة على تشخيص وتقييم الحالات الخاصة " ٣.٢٦" ، المراجع المقررة في مجال مساري حديثة ومفيدة " ٣.١٢" ، أكسبتني المقررات مهارات عليا مثل تحليل الموقف، التعلم الذاتي، اتخاذ القرارات " ٢.٩" عدد المقررات المقدمة في مساري كان كافيا " ٢.٧"), وقد بلغ المتوسط العام لمحور المقررات الدراسية (٣.٦) وهو متوسط يقع في الفئة التي تشير إلى خيار أوافق ومن هنا يمكننا القول أن أفراد الدراسة يوافقون على عبارات محور المقررات الدراسية، هذا مع ملاحظة أن العبارات السلبية (جوانب القصور في الخطة) هي التي تصدرت قائمة العبارات في الموافقة، بينما جاءت معظم العبارات الإيجابية(جوانب القوّة في الخطة)ضمن خيار غير متأكد باستثناء كفاية عدد مقررات التربية الخاصة عموما واكتساب المعرفة باللوائح والتشريعات لذوي الاحتياجات الخاصة, و قد برز ضعف الجانب التطبيقي كأحد جوانب قصور البرنامج الهامّة من وجهة نظر أفراد الدراسة وتتفق نتائج الدراسة في هذا مع دراسة(Hussain,2009).

كما دلت نتائج العبارات المتعلقة بالقدرة على تقييم وتشخيص الحالات الخاصة وكذلك إعداد خطط تربوية فردية على عدم تأكد الطالبات من موافقتهن على هذين الجانبين حيث ٤٠٪ فقط يعتقدن بقدرتهن على إعداد خطة على رغم كونها من صلب عمل معلمي التربية الخاصّة,

وهذا ما يمكن تفسيره بأن التقييم والتشخيص وإعداد الخطط مهارات يعتمد إتقانها على الممارسة مما يربطها بعدم كفاية الخبرات الميدانية التي يطرحها البرنامج.

وبالرجوع للجدول(١) نلاحظ أن ٩٢٪ من أفراد الدراسة يعتقدن بحاجة القسم لاستحداث مقررات جديدة و٩٠٪ يعتقدن بوجود تكرار في مقررات البرنامج ويمكن تفسير هذه النتائج مجتمعة بأن الطالبات لديهن ميل للاعتقاد بكفاية عدد المقررات العامة إلا أنهن يشعرن بفجوة بين نوعيّة ما يقدّمه البرنامج و بين توقّعاتهن المبنية على حاجاتهن وتتفق النتيجة مع ما اقترحه معلمو ومعلمات صعوبات التعلم حول إضافة مقرّرات "رياضيات, وإملاء"(Hussain,2009).

٢- **نتائج التساؤل الثاني(محور التدريب الميداني):** ما رأي طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في التدريب الميداني ضمن برنامج إعدادهن ؟

و للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والمتوسط الموزون والانحراف المعياري كما هو موضح في الجدول التالي :

الجـــــدول رقـــــم (٢)

		أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق ولا اختلف	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
١٢- كانت الضوابط والمسؤوليات في لوائح تنظيم التدريب الميداني محددة بشكل واضح	ك	٩	١٦	٩	١٣	٣	٣.٣	١.٢٢	٣
	%	١٨.٠	٣٢.٠	١٨.٠	٢٦.٠	٦.٠			
١٣- كانت المدة المخصصة للتدريب الميداني كافية	ك	١٤	١٤	٢	١٠	١٠	٣.٢٤	١.٥٥	٤
	%	٢٨.٠	٢٨.٠	٤.٠	٢٠.٠	٢٠.٠			
١٤- يقوم المشرف على التدريب بتقديم التغذية	ك	٢٢	١٥	٣	٣	٧	٣.٨٤	١.٤٢	١
	%	٤٤.٠	٣٠.٠	٦.٠	٦.٠	١٤.٠			

		أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق ولا اختلف	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
الراجعة عن أدائي بشكل مستمر									
١٥- أتاح لي التدريب الميداني فرصة تطبيق الأفكار التي تعلمتها في مجال التربية الخاصة بطريقة عملية	ك	٨	١٩	١٠	٧	٦	٣.٣٢	١.٢٥	٢
	%	١٦.٠	٣٨.٠	٢٠.٠	١٤.٠	١٢.٠			

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول(٢) أن أفراد الدراسة يوافقون على العبارة (١٤) " يقوم المشرف على التدريب الميداني بتقديم التغذية الراجعة عن أدائي بشكل مستمر " حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٨٤) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة (من ٣.٤١ إلى ٤.١٣) وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق كما يتراوح المتوسط الحسابي للعبارات (١٥) و (١٢) و (١٣) بين (٣.٢٤ إلى ٣.٣٢) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة(من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠) و التي تشير إلى خيار(غير متأكد) وفيما يلي عرض للعبارات ومتوسطها الحسابي ضمن هذه الفئة مرتبة ترتيبا تنازليا من الموافقة الأكثر إلى الموافقة الأقل(أتاح لي التدريب الميداني فرصة تطبيق الأفكار التي تعلمتها في مجال التربية الخاصة ٣.٣٢ كانت الضوابط والمسؤوليات في لوائح تنظيم التدريب الميداني محددة بشكل واضح " ٣.٣" ، كانت المدة المخصصة للتدريب الميداني كافية " ٣.٢٤").

وقد بلغ المتوسط العام لمحور التدريب الميداني (٣.٠٤) وهو متوسط في الفئة التي تشير إلى خيار غير متأكد. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الثابت (Althabet ,2002) حيث حصل محور التدريب الميداني فيها على أعلى متوسط لرضا الطلاب الذين تخرجوا من مسار الإعاقة

العقلية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأن دراسة الثابت اقتصرت على عينة من معلمي ومعلمات الإعاقة العقلية بينما عينة الدراسة الحالية هن طالبات التدريب الميداني من جميع المسارات.

٣- **نتائج التساؤل الثالث (محور أساليب التقييم):** ما رأي طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في أساليب التقييم المتبعة في القسم؟

و للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والمتوسط الموزون والانحراف المعياري كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم(٣)

		أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق ولا اختلف	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
١٦- أساليب التقييم في مقررات مساري عادلة	ك	٥	٢٩	١٢	٢	٢	٣.٦٦	٠.٨٧	٣
	%	١٠.٠	٥٨.٠	٢٤.٠	٤.٠	٤.٠			
١٧- يتضمن تقييم الطالب طريقتين أو أكثر مثل الاختبارات العملية ، عروض شفهية ، اختبارات تحريرية ، بحوث	ك	١١	٣٤	١	٢	٢	٤	٠.٨٨	١
	%	٢٢.٠	٦٨.٠	٢.٠	٤.٠	٤.٠			
١٨- كانت معايير تقييم العمل الفردي والجماعي والميداني واضحة ومعلنة	ك	٣	١٦	١١	١٧	٣	٢.٩٨	١.٠٨	٥
	%	٦.٠	٣٢.٠	٢٢.٠	٣٤.٠	٦.٠			
١٩- يعتبر الوقت الذي يعطي للاختبارات كافي للإجابة عن أسئلة الامتحانات	ك	١٤	٢٥	٨	٢	١	٣.٩٨	٠.٨٩	٢
	%	٢٨.٠	٥٠.٠	١٦.٠	٤.٠	٢.٠			
٢٠- يتحلى عضو هيئة التدريس بالمرونة والعدالة الكافية لتعديل درجة الاختبار بعد المناقشة	ك	٤	١٠	٢٧	٥	٤	٣.١	٠.٩٧	٤
	%	٨.٠	٢٠.٠	٥٤.٠	١٠.٠	٨.٠			

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول(٣)أن أفراد الدراسة يوافقون على العبارات(١٦) و(١٧) و(١٩) حيث يتراوح متوسطها الحسابي بين(٣.٦٦ إلى ٤) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة(من ٣.٤١ إلى ٤.١٣) وهي الفئة التي تشير إلى الخيار أوافق وفيما يلي عرض للعبارات ومتوسطها الحسابي ضمن هذه الفئة مرتبة تنازليا من الموافقة الأكثر إلى الموافقة الأقل(يتضمن تقييم الطالب طريقتين أو أكثر مثل الاختبارات العملية،عروض شفهية,اختبارات تحريرية وبحوث "٤" ، يعتبر الوقت الذي يعطي للاختبارات كافي للإجابة عن أسئلة الامتحانات " ٣.٩٨" ، أساليب التقييم في مقررات مساري عادلة " ٣.٦٦") .

كما يظهر أفراد الدراسة غير متأكدين في العبارات (٢٠) و (١٨) حسب ترتيبها في الجدول رقم (٣) حيث يتراوح متوسطها الحسابي بين (٢.٩٨ إلى ٣.١) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة (من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى الخيار غير متأكد وفيما يلي عرض للعبارات ومتوسطها الحسابي ضمن هذه الفئة مرتبة تنازليا من الموافقة الأكثر إلى الموافقة الأقل (يتحلى عضو هيئة التدريس بالمرونة والعدالة الكافية لتعديل درجة الاختبار بعد المناقشة "٣.١" ، كانت معايير تقييم العمل الفردي والجماعي والميداني واضحة ومعلنة "٢.٩٨").

وقد بلغ المتوسط العام لمحور أساليب التقييم (٣.٥) وهو متوسط يقع في الفئة التي تشير إلى خيار أوافق, أي أن أفراد الدراسة راضين عن أساليب التقييم المستخدمة في القسم عموما لكنهم غير متأكدين بخصوص وضوح وإعلان معايير تقييم العمل الفردي والجماعي والميداني وكذلك تحلّي عضو هيئة التدريس بالمرونة والعدالة الكافية لتعديل الدرجة بعد المناقشة.

٤- **نتائج التساؤل الرابع (محور القدرات المهنية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس):** ما رأي طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في القدرات المهنية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في القسم ؟

و للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والمتوسط الموزون والانحراف المعياري كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (٤)

		أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق ولا اختلف	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
٢١- لدى أعضاء هيئة التدريس معرفة كافية بالمقررات التي يدرسونها	ك	٦	٢٦	١٥	٢		٣.٧٣	٠.٧٣	١
	%	١٢.٠	٥٢.٠	٣٠.٠	٤.٠				
٢٢- يستخدم عضو هيئة التدريس طرقاً متعددة في تدريس المقرر	ك	١	٢٦	١٨	٤		٣.٤٩	٠.٦٨	٢
	%	٢.٠	٥٢.٠	٣٦.٠	٨.٠				
٢٣- يستطيع عضو هيئة التدريس شد انتباه الطالب	ك	١	١٣	٣٠	٥		٣.٢	٠.٦٤	٧
	%	٢.٠	٢٦.٠	٦٠.٠	١٠.٠				
٢٤- يتمكن عضو هيئة التدريس من إدارة الصف الدراسي بكفاءة عالية	ك	٣	٢٣	١٨	٥		٣.٤٩	٠.٧٧	٣
	%	٦.٠	٤٦.٠	٣٦.٠	١٠.٠				
٢٥- يستجيب عضو هيئة التدريس للاحتياجات الفردية للطلاب	ك	٢	٩	١٨	١٨	٢	٢.٨٢	٠.٩٣	٨
	%	٤.٠	١٨.٠	٣٦.٠	٣٦.٠	٤.٠			
٢٦- يستخدم عضو هيئة التدريس الأساليب التقنية بكفاءة	ك	٢	٢٠	٢٥	١	١	٣.٤٣	٠.٧١	٤
	%	٤.٠	٤٠.٠	٥٠.٠	٢.٠	٢.٠			
٢٧- يتواجد عضو هيئة التدريس أثناء الساعات المكتبية	ك	٥	١٤	١٩	١٠	١	٣.٢٤	٠.٩٧	٦
	%	١٠.٠	٢٨.٠	٣٨.٠	٢٠.٠	٢.٠			
٢٨- يعطي عضو هيئة التدريس فرصة للتفاعل مع الطالب خارج القاعة الدراسية	ك	٤	١٩	٢٠	٥	١	٣.٤١	٠.٨٦	٥
	%	٨.٠	٣٨.٠	٤٠.٠	١٠.٠	٢.٠			

يتبين من نتائج الجدول(٤) أن أفراد الدراسة يوافقون على العبارات(٢١) (٢٢) (٢٤) (٢٦) (٢٨) حسب ترتيبها في الجدول(٤) حيث يتراوح متوسطها الحسابي بين (٣.٤١ إلى ٣.٧٣) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة(من ٣.٤١ إلى ٤.١٣) وهي الفئة التي تشير إلى الخيار أوافق وفيما يلي عرض للعبارات ومتوسطها الحسابي ضمن هذه الفئة مرتبة تنازليا من الموافقة الأكثر إلى الموافقة الأقل(لدى أعضاء هيئة التدريس معرفة كافية بالمقررات التي يدرسونها " ٣.٧٣"، يستخدم عضو هيئة التدريس طرقاً متعددة في تدريس المقرر" ٣.٤٩"، يتمكن عضو هيئة التدريس من إدارة الصف الدراسي بكفاءة عالية" ٣.٤٩"، يستخدم عضو هيئة التدريس الأساليب التقنية بكفاءة"٣.٤٣", يعطي عضو هيئة التدريس فرصة للتفاعل مع الطالب خارج القاعة" ٣.٤١").

كما يتبين أن أفراد الدراسة غير متأكدين في العبارات(٧) (٣) (٥) حسب ترتيبها في الجدول(٤) حيث يتراوح متوسطها الحسابي بين (٢,٨٢ إلى ٣.٢٤) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة (من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى الخيار غير متأكد وفيما يلي عرض للعبارات ومتوسطها الحسابي ضمن هذه الفئة مرتبة تنازليا من الموافقة الأكثر إلى الموافقة الأقل(يتواجد عضو هيئة التدريس أثناء الساعات المكتبية " ٣.٢٤" ، يستطيع عضو هيئة التدريس شد انتباه الطالب "٣.٢" ، يستجيب عضو هيئة التدريس للاحتياجات الفردية للطلاب "٢.٨٢").

وقد بلغ المتوسط العام لمحور القدرات المهنية والأكاديمية لعضو هيئة التدريس (٣.٤) وهو متوسط يقع في الفئة التي تشير إلى خيار أوافق, أي أن أفراد الدراسة عبرّوا عن رضاهم العام عن مهارات وقدرات عضو هيئة التدريس إلا أنهم غير متأكدين بخصوص قدرة عضو هيئة التدريس على تلبية الاحتياجات الفردية وشد انتباه الطالبة وتواجدها أثناء الساعات المكتبية, وبالرجوع للجدول(٤) يمكننا ملاحظة أن هذا المحور حصل على استجابات محايدة(لا أوافق ولا أختلف) على عباراته أكثر من بقية المحاور ومن وجهة نظر الباحثة فقد يعود ذلك إلى تردد الطالبات في إعطاء استجابات(سلبًا وإيجابا) عندما يكون عضو هيئة التدريس موضوعا للتقييم.

٥- نتائج التساؤل الخامس(متغيّرات الدراسة): ما مدى اختلاف وجهة نظر طالبات قسم التربية الخاصة في البرنامج تبعاً لمتغيري الدراسة (المسار التخصصي، المعدل التراكمي)؟

و للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار ت T test وتحليل التباين ANOVA كما هو موضح في الجدولين التاليين :

جدول رقم (٥)

المحور	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	
المعدل الدراسي	من ٤ إلى ٥	٣٨	٨٥.٠٥٢٦	١١.٠٤٢٧٩	–	٠٤٦.
	من ٣.٩٩ إلى ٣	١٢	٩٢.٦٦٦٧	١١.٠٨٢٧٠٤	٢.٠٤٨	

تظهر النتائج كما هو موضح في الجدول(٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا تُعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح الأقل في المعدل التراكمي ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات الأعلى تحصيلا دراسيا هن الأكثر حرصا على رصد عيوب البرنامج.

جدول رقم (٦)

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	Sig.
بين المجموعات	٤٩٤.٣٧٦	٣	١٦٤.٧٩٢	١.٢٤٦	٣٠٤.
داخل المجموعات	٦٠٨٤.٩٠٤	٤٦	١٣٢.٢٨١		
المجموع	٦٥٧٩.٢٨٠	٤٩			

أما متغيّر المسار التخصصي فقد أظهرت النتائج كما هو موضّح في الجدول(٦)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا تُعزى لمتغير المسار التخصصي وهي نتيجة متوقّعة من وجهة نظر الباحثة لكون خطط جميع المسارات تشترك في الرؤية والمساقات العامة ومدة التدريب الميداني لكل مسار و إن اختلفت الفئة الخاصة التي يستهدفها البرنامج.

التـــــوصيـــــات:

١- إضافة مساقات تطبيقية من المستوى الثاني والاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي في هذه المساقات تماشيا مع الاتجاهات الدمجية.

٢- الربط بين برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من جهة والاحتياجات التدريبية التي يعبر عنها المعلمون والمعلمات في الميدان ومطالب أهالي ذوي الاحتياجات الخاصة من جهة أخرى عبر شبكة ربط.

٣- تمت الإشارة في مقدمة الدراسة الحالية إلى ضرورة تحقق عدد من الكفايات العصرية _ والمتسقة مع تقدم البحوث_ اللازمة لمعلم التربية الخاصة في مجالات متعددة من بينها نظريات التعلم, واستراتيجيات التدريس و من هنا توصي الباحثة بتكثيف المحتوى ضمن المقررات المقدمة حول موضوعات مثل: التعلم القائم على أبحاث الدماغ, مسرحة المناهج, وتوظيف الفن في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. وكذلك تقديم مقرَرا في أخلاق المهنة ومهارات العمل ضمن فريق والتعاون مع الأسر.

٤- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لتقييم برامج إعداد المعلمين عموما ومعلمي التربية الخاصة على وجه الخصوص مستخدمة عيّنات مختلفة وأدوات قياس أخرى.

المـــــــراجــع

المراجع العربية:

١- أحمد, هوازن محمد. عبد الشافي, دينا حسن, نصار, سامي محمد.(٢٠١٥). إعداد معلم التربية الخاصة: خبرات علمية. مجلة العلوم التربوية. مصر. ٢٣(٤), ٧١٧-٦٨٧.

٢- أبو دقة, سناء و عرفة, لبيب.(٢٠٠٧, مارس). الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم" تجارب عربية وعالمية. ورقة مقدمة لورشة عمل العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي برامج تدريب وإعداد المعلمين. غزة ورام الله. فلسطين.

٣- أبو هواش, راضي محمد و الشايب, عبد الحافظ.(٢٠١٢). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة مقارنة بالمعلمات العاديات في محافظة الباحة في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة.١* (٧),٣٦٠-٣٨٢.

٤- أخضر, فوزية محمد.(٢٠٠٧). تحقق الجودة في التربية الخاصة من خلال الأسرة في ضوء الاتجاهات العالمية. ورقة مقدمة للقاء الرابع عشر جستن:القصيم.

٥- البحيري, السيد محمود و محمود, محمد حافظ.(٢٠٠٦).اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية. مصر:عالم الكتب.

٦- بدران, شبل والبوهي, فاروق.(٢٠٠١). نظم التعليم في دول العالم: تحليل مقارن. القاهرة. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٧- بغدادي, منار محمد.(٢٠٠٠). سياسات اختيار معلمي التعليم ما قبل الجامعي وتوظيفهم دراسة مقارنة بين مصر وأمريكا. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة القاهرة.

٨- بن هويمل, ابتسام ناصر و العنادي, عبير مبارك.(٢٠١٥). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٤(٢), ٣١-٥٠.

٩- الحديدي, منى والخطيب, جمال.(٢٠٠٩). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. الأردن: دار الفكر.

١٠- الخطيب, جمال.(٢٠٠٨). التربية الخاصة المعاصرة: قضايا وتوجهات. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

١١- داوود, سليمان حمودة محمد.(٢٠١٧). خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. ١(١), ١-٣٤.

١٢- السميح, عبد المحسن بن محمد.(٢٠١٠). دراسات في الإدارة الجامعية. عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٣- الشخص, عبد العزيز السيد.(١٩٨٧). أثر بعض مقررات التربية الخاصة في تغيير اتجاهات بعض طلاب كلية التربية نحو المعاقين. الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس. (١٣), ٤٠٨-٤٦٢.

١٤- عبيدات, سهيل أحمد.(٢٠٠٧). إعداد المعلمين وتنميتهم. الأردن: عالم الكتب الحديث.

١٥- العرجي, فهد مبارك.(٢٠١٦). تصور مقترح لمقررات الإعداد العام لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. ١٣(٤),١٩-٦٠.

١٦- علاونة, معزوز جابر.(٢٠٠٤). مدى تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية. ورقة مقدمة لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني. برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية. جامعة القدس المفتوحة.

١٧- الكثيري نورة.(٢٠١١). تقويم إعداد برنامج صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود. كلية التربية جامعة الملك سعود. مستعادة من
http://repository.ksu.edu.sa/jspui/handle/123456789/18460

١٨- المغاربة, انشراح سالم.(٢٠١٧). الكفايات المعاصرة لمعلم التربية الخاصة. عمّان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

1- Althabet. I.N.(2002). *Perceptions of Teachers Of Mental RetardationRegarding Their Preparation Program At King Saud University In Saudi Arabia*, Unpublished Doctoral Dissertation. University of South Florida Tampa, Florida.

2- Boujut, E., Dean, A., Grouselle,(2016), A. *Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress*, Social Support, Coping Strategies and Burnout. 46(9). Pp 2874–2889.

3- CEC,M.(2015). *What Every Special Educator Must Know: Professional Ethics & Standards* – Council or Exceptional Children. Retrieved from. http://www.pubs.cec.sped.org/p6166/

4- Hussain, O. A. (2009). *Evaluation of preparation program for teachers specializing in learning disabilities in Saudi Arabia*. (Dissertation abstract). ProQuest LLC.

5- Lazuras, L (2006), "Occupational stress: Negative affectivity and physical health in special and general education in Greece, *Britis Journal Special Education*. 33(4). 204-209.

6- Toth, G and Matsuishi, T (2001). *How to increase the number of special teachers with diploma: why we need and who could be a specially trained teacher*. medico-pedagogy.org p1-8 Retrieved from. http://www.medico-pedagogy.org/diploma.htm